

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Airi Veisner-Konoplitski
KVALIFIKATSIOONINÕUETELE MITTEVASTAVATE ALUSTAVATE ÕPETAJATE
KIRJELDUSED KOHANEMISEST KOOLIKESKKONNAGA JA OOTUSED
KOOLIPOLSELE TOETUSELE KOHANEMISE SOODUSTAMISEKS

Magistritöö

Juhendaja: pedagoogika lektor Ingrid Koni

Tartu 2020

Resümee

Kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga ja ootused koolipoolsele toetusele kohanemise soodustamiseks

Õpetajatöö nõuab õpetajalt kvalifikatsioonile vastavat haridust, kuid puuduliku kvalifikatsioonile vastavate õpetajate vähesuse tõttu töötab ka Eesti koolides õpetajaid, kellel puudub õpetajatööks vastav kvalifikatsioon. Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate kogemused koolipoolse toetusega ja ootused toetusele. Antud töö viidi läbi kvalitatiivset uurimismeetodit kasutades. Töös läbiviidud intervjuudest kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate õpetajatega selgus, et õpetajate kogemused koolipoolse toetusega on olnud sarnased. Õpetajad on saanud kohanemise toetamiseks mentori, juhtkond on olnud õpetajate suhtes abivalmis ning on tundnud nende vastu ka huvi. Uurimuses osalenud õpetajate ootustest selgus, et õpetajad ootavad koolipoolsete toetavate meetmetena vähem tunde tööna dalas ja perioodilisi arenguvestlusi kooli juhtkonnaga.

Märksõnad: Alustavad õpetajad, kohanemine, toetamine, õpetaja kvalifikatsiooninõuded

Abstract

Unqualified beginner teachers' descriptions regarding adapting to the school environment and expectations of schools' support to facilitate adaption

Teaching as an occupation requires education corresponding to the teacher's qualification, but due to the scarcity of qualified teaching staff, unqualified teachers continue to work in Estonian schools. The aim of this master's thesis is to explore how schools meet the aims of unqualified beginner teaching staff regarding their experiences with the schools' support systems and teachers' expectations of it. This thesis was carried out using a qualitative research method. Interviews with teachers who did not meet the qualification requirements revealed that teachers' experiences with school support were similar. Teachers have been assigned mentors to support their adaption and schools' managements have been helpful and interested in their progress. The expectations of teachers participating in the study showed that teachers expect fewer working hours per week and periodic development interviews with schools' managements.

Keywords: Beginner teachers, adaptation, support, teacher qualification requirements

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
1. Teoreetiline ülevaade.....	6
1.1 Õpetajatööks vajalik haridustase ja õpetaja maine ühiskonnas	6
1.2 Alustavate õpetajate toetamine koolis	7
1.3 Alustava õpetaja kohanemine organisatsiooni keskkonnaga.....	8
1.3.1 Alustava õpetaja läbipõlemine esimestel tööaastatel.....	10
2. Metoodika	12
2.1 Valim	12
2.2 Andmekogumine	13
2.3 Andmeanalüüs	15
3. Tulemused	16
3.1 Kogemused koolipoolse toetusega	16
3.2 Ootused koolipoolsele toetusele	22
Tänuõnad.....	31
Autorsuse kinnitus	32
Kasutatud kirjandus	33
Lisa 1. Intervjuu kava	36
Lisa 2. Alakategooriatest peakategooriate moodustamine	38

Sissejuhatus

Eestis on üheks probleemiks õpetaja ametikohtade täitmine, mis on tinginud olukorra, et tööle võetakse ka kvalifikatsiooninõuetele mittevastavaid õpetajaid (Selliov & Vaher, 2018). Selliov ja Vaher (2018) toovad välja, et eelkõige üldhariduskoolis alustavate õpetajate seas on neid õpetajaid, kes on kõrgema haridustaseme omandanud mõnel muul erialal kui õpetajakoolituses, mis annab kinnitust, et Eesti üldhariduskoolides on õpetajaid, kes ei vasta õpetajatööks vajaminevatele kvalifikatsiooninõuetele. Rahvusvahelises õpetamise ja õppimise uuringus TALIS (The Teaching and Learning International Survey) selgus, et Eesti III kooliastme õpetajatel 71,7% on vähemalt magistrikraad või sellega võrdsustatud haridustaseme, kuid siiski õpetab Eesti koolides 7,1% õpetajaid, kel on vaid keskharidus või sellest madalam haridustase (Taimalu, Uibu, Luik & Leijen, 2019).

Valk (2016) on seisukohal, et arenemiskoht Eesti jaoks tundub olevat tugi alustavale õpetajale. Ka Selliov ja Vaher (2019) on väitnud, et professionaalsele arengule aitab enim kaasa koostööine koolikultuur ja kogenumate kolleegide tugi. Remmik, Lepp ja Koni (2015) toovad välja, et tuleks võimaldada õpetajatele kolleegidega suhtlemiseks aega ning pakkuda neile võimalusi oma kogemuste jagamiseks. Lisaks toovad nad välja, et kogemuste jagamise kaudu saab algaja õpetaja enesest teadlikumaks ja toetab kogemuste jagamine tema professionaalset ja kaudsemalt kogu kooli kui organisatsiooni arengut.

Uurimisprobleemina tuuakse välja, et ei ole teada, kas võrreldes hariduse saanud alustavate õpetajatega vajavad õpetajad, kellel pole vastavat haridust, ka teistsugust lähenemist toe pakkumisele, kui kvalifikatsiooninõuetele vastavad õpetajad. Samas ei ole autorile teadaolevalt uuritud, millist tuge vajavad kvalifikatsioonita alustavad õpetajad.

Koolidel on vaja teadvustada, et õpetajad, kellel puudub õpetajaharidus, on erinev sihtgrupp ning selleks, et neile tuge pakkuda, on vaja aru saada, milliste vajaduste poolest nad erinevad õpetajaharidusega pedagoogidest.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Õpetajatöök vajalik haridustase ja õpetaja maine ühiskonnas

Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuetes on välja toodud, et põhikooli ja gümnaasiumi õpetaja kvalifikatsiooninõuded on magistrikraad, sellele vastav kvalifikatsioon või õpetajakutse (Direktori, õppealajuhataja... 2019). Eesti koolides õpetavad ka need õpetajad, kellel puudub Haridus- ja Teadusministeeriumi määrusega kehtestatud haridustase. TALIS uuringus on välja toodud, et oma tööd alustavate õpetajate seas on rohkem kui kümnendik (11,0%) kõrghariduseta ja rohkem kui kolmandik bakalaureusekraadiga (35,6%) (Taimalu, Uibu, Luik, & Leijen, 2019). Juba 2008. aastal ilmunud uurimuses (Ots, Vaher, Sellio, & Laaneoja, 2008), mis annab ülevaate Eesti õpetajaskonnast, on selgunud, et üldhariduskoolide õpetajatest on pedagoogilise kvalifikatsiooniga 92,5% ning nende tööpanus katab 94% õpetaja ametikohtadest. Teine oluline näitaja, mis iseloomustab tänapäeval alustavaid õpetajaid, on see, et umbes 45% õpetajatest ei vasta õpetamise alustamise hetkel kvalifikatsiooninõuetele. Sel juhul palgatakse nad tähtajaliste lepingutega maksimaalselt üheks aastaks (Noorkõiv, 2018).

Valk (2016) toob oma uurimuses välja, et üldhariduskoolides töötavate õpetajate oskuste tase on rahvusvahelistes võrdlustes teiste riikide õpetajatega veidi parem. Ka TALIS uuring (2019) kinnitab, et Eesti III kooliastme õpetajatest 71,7% on vähemalt magistrikraadiga või sellega võrdsustatud haridustasemega, kuid siiski õpetab meie koolides 7,1% õpetajaid, kel on vaid keskharidus või sellest madalam haridustase (Taimalu *et al.*, 2019). Poom-Valickis (2007) on oma doktoritöö käigus leidnud, et õpetaja ametis toime tulla, on vaja oskusi ja teadmisi nii õpetatavast aineist, õppekavast, õpilastest, keda õpetatakse ja ka õppimise-õpetamise seaduspärasustest ja põhimõtetest. Kusjuures õpetaja õpib tööga seotud olukordades teistelt ka kolleegidelt ja koostöös teistega, sealhulgas õpilastega (Timoštšuk, Ugaste, & Mets-Alunurm, 2018). Samas on aga rahvusvahelises õpetajate uuringus TALIS selgunud, et Eesti õpetajad ja koolijuhid on keskmiselt kõrgema haridustasemega võrreldes OECD keskmisega (Taimalu *et al.*, 2019).

Eestis tehakse ka tööd selleks, et õpetajaametit muuta atraktiivsemaks ja tuua juurde uusi õpetajaid. Valk (2016) toob oma uurimuses välja, et muu töökogemusega täiskasvanutele tutvustatakse õpetajaametit, et nad võimaliku karjääripöörde ajal kaalutleksid õpetajaametit kui

ühte karjäärivalikut. Samas toimub õpetajate liikumine ka koolide siseselt. Statistikaameti andmetel on üldhariduskoolide kõrgharidusega õpetajad aastatega liikunud suuremas osas gümnaasiumist madalamatesse kooliastmetesse. Magistrikraadiga õpetajaid tuleb juurde esimesse ja teise kooliastmesse (Kõrgharidusega õpetajaid..., 2019). Eestis on kasvanud ka lühiajaliste programmide populaarsus õpetajate (Alustavat õpetajat toetav kool, Noored Kooli, Asendusõpetajate programm) esmaettevalmistuses ja see võimaldab uutel õpetajatel paindlikult siseneda õpetajaametisse, valides just endale meelepärase tee (Taimalu *et al.*, 2019). Ka TALIS uuringus on välja toodud, et ainuüksi õppeainespetsiifilise hariduse või koolitusega õpetajaid, kel pedagoogiline ettevalmistus puudub, on meie koolides ligi 5%. Neid õpetajaid, kes märkisid, et neil puudub professionaalne õpetajatööks nõutav ettevalmistus, oli 5,5%. Kõikidest TALIS uuringus osalenud õpetajatest on pedagoogilise hariduseta õpetajaid 4,8 protsenti, viimasel viiel aastal kõrgkooli lõpetanutest 8,1 protsenti (Taimalu *et al.*, 2019).

Selliov ja Vaher (2019) toovad oma uurimuses välja, et suurema tööjõu vahetuvusega koolides moodustavad üle poole töölt lahkunutest kvalifikatsiooninõuetele mittevastavad tähtajalise lepinguga töötavad õpetajad. Noorkõiv (2018) leiab, et samuti on oluline märkida, et alustavate õpetajate keskmine vanus on 35 aastat ja et peaaegu pooltel Eesti algajatest õpetajatest pole õpetajatööga alustamise ajal õpetaja kvalifikatsiooni. Samas on Selliov ja Vaher (2019) toonud välja, et aastast aastasse kasvab kvalifikatsioonile mittevastavate kuni 64-aastaste õpetajate osakaal koolides. Esmakordselt tööle asuvatest õpetajatest vastab kvalifikatsiooninõuetele pisut üle poole. Mets ja Viia (2018) on seisukohal, et õppe- ja kasvatustöö saab olla edukas ainult siis, kui vajalike teadmiste ja oskustega personali on piisavalt.

Eestis on õpetajaid, kellel puudub õpetajaametiks sobilik haridus, nad kas alles omandavad haridust või on hoopis muu eriala inimesed. Seega tuleks tähelepanu pöörata sellele, kuidas toetada alustavaid õpetajaid, kellel puudub õpetamiseks vastav kvalifikatsioon. Alustavate õpetajate toetamisest kirjutatakse lähemalt järgmises alapeatükis.

1.2 Alustavate õpetajate toetamine koolis

Remmik jt (2015) toovad välja, et esimestel tööaastatel peavad alustavad õpetajad toime tulema erinevates situatsioonides, sest sel ajal arenevad õpetamisoskused ja saadakse õpetajate kogukonna liikmeks ning kujuneb õpetaja identiteet. Lisaks on samad autorid leidnud, et enne tööle asumist võiks algaja õpetaja olla teadlik oma ootustest koolijuhile, mentorile ja kolleegidele. Selliselt saab erinevate poolte ootusi kooskõlastada juba esimestel kokkusaamistel (Remmik *et al.*, 2015). Eisenschmidt, Reiska ja Oder (2015) peavad samuti oluliseks koolijuhi ülesannet kavandada õpetajate koostööd ja toetada nende professionaalset arengut. Ka TALIS uuringus (Taimalu jt 2019) andmetest selgus, et praeguse õpetajate nappuse juures on olulised toetustegevused, mida õpetajatele päris esimestel tööaastatel ja uues koolis kohanemisel pakutakse nii kooli tasemel ja ka laiemalt, et õpetajakoolituse lõpetanud tahaks kooli minna ja sinna ka pikemalt tööle püsima jääda.

Moir (1990) on uurinud alustavaid õpetajaid ja leiab, et esimese aasta õpetamine on raske väljakutse. Sama on ka suur väljakutse välja mõelda toetamise viisid ning abistada alustavaid õpetajaid kutsealale asumisel. Ka TALIS uuringus on välja pakutud, et õpetajat saab toetada ka sisseelamistegevuste kaudu. Nendeks tegevusteks võivad olla ametlikud struktureeritud programmid (näiteks kooli juhtkonnapoolne regulaarne juhendamine, vähendatud õpetamiskoormus või kogenud õpetajate poolne juhendamine) (Taimalu *et al.*, 2019). Ergunay ja Adiguzel (2019) toovad oma uurimuses välja, et alustavate õpetajate toetamiseks on tõhusad erinevad riiklikud programmid, mis on mõeldud õpetajate sisseelamise toetamiseks. Autorile teadaolevalt on Eestis kasutusel Alustavat õpetajat toetav kool, mille peamisteks eesmärkideks on see, et koolipere võtab ühise vastutuse tegutseda selle nimel, et alustav õpetaja saaks oma arengule piisavalt tuge. Põhimõtete järgimine aitab luua soosiva keskkonna uude ametisse sisseelamiseks (Algatusest, s.a). Kutseaasta ja mentorkoolitus (s.a) on ülikoolides pakutav Kutseaasta programm. Selle programmi eesmärk on toetada algaja õpetaja kohanemist haridusasutuse kui organisatsiooniga ja arendada edasi esmaõppes omandatud kutseoskusi ning pakkuda tuge kogemuste puudumisest tekkivate murekohtade lahendamisel.

1.3 Alustava õpetaja kohanemine organisatsiooni keskkonnaga

On vähesel määral tähelepanu osutatud sellele, kuidas kohanevad algajad õpetajad koolikeskkonnaga, millisena tajuvad nad erinevaid koolikollektiivi liikmeid enda toetajana ning mida ootavad alustavad õpetajad koolikeskkonnalt tervikuna, et õpetajatõesse paremini sisse elada (Remmik *et al*, 2015). Sellio ja Vaher (2019) on seisukohal, et alustavate õpetajate tõhusus areneb töökogemusega ning professionaalsele arengule aitab enim kaasa koostööne koolikultuur ja kogenud kolleegide tugi. Kuna keskkond ja ka õppijate kui ka õpetaja käitumine on otseselt vaadeldav, peetakse oluliseks, et algaja õpetaja küsiks ja saaks tagasisidet ning õpiks koostöös mentori ja kolleegidega (Poom-Valickis, 2007). Setlhako (2019) läbiviidud uuringus on selgunud, et nii õpetajate mentorid kui ka alustavad õpetajad ise väärtustavad juhendamist kui olulist arengusuhet. Awaya *et al* (2003) iseloomustab mentorlust, kui teekonda, mis kirjeldab mentori ja alustava õpetaja ainulaadset suhet. Ta toob ka välja, et teekond hõlmab võrdse suhte loomist, mida iseloomustab usaldus, teadmiste jagamine, moraalne tugi ja teadmine, millal aidata ja millal mitte sekkuda.

Lane ja Sweeny (2019) toovad välja, et organisatsioonilise struktuuri (nt tööjaotus ja inimeste hierarhiline rollideks jaotamine) olulisus sellistes keerukates organisatsioonides nagu seda on koolid, mõjutab sotsiaalsete suhete kujunemist. Blömeke jt (2015) on seisukohal, et oskuste arenemine ja õpetajate rahulolu näib ilmnevat kõige paremini, kui noored õpetajad tunnevad, et neid hinnatakse, nad tunnevad kollegiaalsust, julgustust ja et neid usaldatakse. van Ginkel, Oolbekkink, Meijer ja Verloop (2016) toovad välja, et kohanemisele on oluline ka mentori ja algaja õpetaja omavaheline sobimine ning ka see, kuidas mentorid kohandavad oma mentorlust vastavalt algajate õpetajate õppimise individuaalsetele erinevustele.

Moir (1990) toob alustava õpetaja kohanemisel esimesel tööaastal välja viis etappi, mis mõjutavad õpetaja kohanemist:

- **Ennetamise etapp:** algab õpetajaks olemise ettevalmistamine ning on ootusärev aeg. Alustavad õpetajad kogevad sel perioodil palju õpimotivatsiooni ning nad kipuvad õpetaja ametit üle romantiseerima. Neil on suur tahe midagi muuta ja paremini teha.
- **Ellujäämise etapp:** esimene koolikuu on alustaval õpetajal väga üle jõu käiv. Nad peavad pidevalt oma pead nii öelda „vee peal hoidma“. Kogenud õpetajad saavad kasutada juba olemasolevaid ja toimivaid õppematerjale, kuid alustav

õpetaja alles töötab enda jaoks välja tunnikavasid ja õppematerjale. Oma kogemuste üle mõtisklemiseks on aega vähe ning võib juhtuda, et töötunnid võivad minna pikale.

- **Pettumuse etapp:** pärast kuue kuni kaheksa nädalast pidevat stressirohket tööd hakkab alustavatel õpetajatel pettumus tekkima. Etapi pikkus on erinev, kuid õpetajad tunnevad pettumust ning mõistavad, et asjad ei lähe ilmselt nii, nagu nad on soovinud. Sel perioodil saab õpetaja hinnanguid kooli juhtkonnalt ning lapsevanematelt ning see on stressirohke. See etapp võib tuua muutusi kaasa õpetaja isiklikes peresuhetes, mis on seotud tööalase madalama enesehinnanguga ning sellest etapist läbi saamine võib olla kõige raskem ülesanne.
- **Uuesti särama löömise etapp:** see etapp algab pärast talvevaheaega. Õpetaja on saanud taastuda ning saab tööd jätkata uue energiaga. Õpetaja on saanud eelnevatest etappidest praktilise kogemuse ja oskab asju planeerida ja ette mõelda.
- **Reflekteerimise etapp:** õpetaja mõtleb oma tööle õppeaasta jooksul tagasi ja analüüsib oma tegevust. Õpetaja alustab uue õppeaasta planeerimisega. Esimene õppeaasta võib olla õpetajale niivõrd stressirohke, et tulemuseks võib olla õpetaja läbipõlemine.

Õpetaja läbipõlemisest kirjutatakse lähemalt järgmises alapeatükis.

1.3.1 Alustava õpetaja läbipõlemine esimestel tööaastatel

Õpetajate kohanemisel mängib olulist rolli läbipõlemine esimestel tööaastatel. Õpetamine on üks sotsiaalse stressi alaseid elukutseid, kuna see hõlmab lähedasi suhteid teiste inimestega, see eeldab kiiret otsustamist ja otsuseid (Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009). Ka Tobias (2015) on seisukohal, et õpetajate töö esitab selle tegijatele kõrgeid ootusi ja õpetajad peavad olema pühendunud ja seotud oma tööga, et nad suudaksid ka innustada õpilasi õppima ja paremaid tulemusi saavutama. TALIS uuringust selgub, et Eesti õpetajate poolt tuuakse stressiallikatena enim välja õpilaste õppetulemuste eest vastutamist, erivajadustega õpilaste jaoks tundide ettevalmistamine, administratiivse töö rohkus, mahukas töö õpilaste hindamisel, korra hoidmine

tundides, vanemate tõstatatud muredega tegelemine ja ajakulu tundide ettevalmistamiseks (Taimalu, Uibu, Luik, Leijen & Pedaste, 2020). Ka Anspal (2018) toob välja, et enda ebakompetentsuse tajumine mõnedes olulistest õpetaja rolli aspektides tähendab õpetajale tihti, et ta kulutab tunni ettevalmistamisele palju aega. Pideva ajapuudusega seotud pinged ei lahene õpetajale lihtsalt.

Õpetaja töö on seotud õpilastega töötamisega, see kuulub niinimetatud „inimestega töötamise“ valdkonda ja sellise töö tegijatel on keskmisest suurem oht läbi põleda (Tobias, 2015). Timoštšuk jt (2018) toovad välja, et õpetajatöö on stressirohke ja pingete tõttu võidakse ametist loobuda. Õpetajate puhul eeldatakse, et sellel ametil töötavad inimesed teevad oma tööd kutsumusest, armastavad oma tööd ja lapsi ning aitavad oma tööga muuta maailma paremaks kohaks (Tobias, 2015). Jaakson (2009) toob välja et, õpetaja on tööga väga üle koormatud, ta peab end iga päev pühendama erinevat liiki tegevusele, pidevalt ühelt ülesandelt teisele ümber lülitudes. Tundide läbiviimine on ainult üks tegevustest, millele õpetaja aeg kulub. Peale selle tuleb õpetajal täita veel mitmeid ülesandeid, mis vähemal või rohkemal määral seostuvad otseselt pedagoogilise tööga. Nendeks on tundideks ettevalmistumine, klassijuhataja töö, enesetäiendamine erinevate koolituste näol, dokumentatsiooni täitmine ning kontrolltööde jms parandamine. Timoštšuk jt (2018) toovad välja, et õpetaja tööülesanded on väga mitmekesised ning nende täitmiseks kulub üksjagu sellist aega, millega ei arvesta ükski ametlikud dokumendid. Toimetulek selliselt, et ametis läbi ei põleta ja sellest ei loobuta, eeldab õpetajalt pidevat õppimist ja sotsiaalse keskkonna tuge.

Õpetajaametisse astudes, samal ajal kvalifikatsiooni omamata on oluline, et õpetaja oleks hästi toetatud. Kolleegide ja mentori olemasolu aitab kaasa õpetaja tööga kohanemisele ning sotsiaalse keskkonna tekkimisele koolis. Selleks, et õpetaja esimesel tööaastal suure töökoormuse tõttu läbi ei põleks, on tarvis teda toetada läbi kooli meeskonna ning võimalusel saab talle pakkuda ka programme, mis aitavad õpetajatöösse sisse elada.

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli välja selgitada kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate kogemused koolipoolse toetusega ja ootused toetusele. Magistr töös otsitakse vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Missugused on kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate kogemused koolipoolse toetusega?

2. Missugused on kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate ootused koolipoolsele toetusele?

2. Metoodika

Käesolevas magistritöös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi. Kvalitatiivne uurimus tegeleb inimeste isikliku ja sotsiaalse kogemuse uurimise, kirjeldamise ja tõlgendamisega, selles püütakse mõista pigem väikese arvu inimeste maailmavaadet kui kontrollida mingi eelnevalt püstitatud hüpoteesi paikapanevust suure valimi kaudu (Laherand, 2008). Kvalitatiivne meetod sobib töö eesmärgiga, sest oluline on teada saada kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate kogemused ja ootused seoses koolipoolse toetusega.

2.1 Valim

Uuring viidi läbi kasutades kriteeriumvalimit, millele läheneti mugavusvalimi põhimõttel. Etikan (2016) on kirjeldanud, et mugavusvalimit peetakse mõnikord ka juhuslikuks valimiks, kuna uuritavaid võib valimisse valida, kui nad paiknevad ruumiliselt või administratiivselt lähedal sellel, kus teadlane andmeid kogub. Uuritavate leidmiseks kasutati töö autori isiklikke kontakte ja magistritöö juhendaja kontakte. Uuritavateks olid ilma õpetaja kvalifikatsioonita õpetajad, kes töötavad Eesti üldhariduskoolis. Mitmetel uuringus osalenud alustavatel õpetajatel oli varasem kokkupuude pedagoogika valdkonnaga praeguste magistriõpingute või varasemate bakalaureuseõpingute käigus. Õpetajate karjääriredel (2016) andmetel on alustav õpetaja see, kes on koolis töötanud vähemalt 1-5 aastat. Uuritavate taustaandmed koos uuritavate pseudonüümidega on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Uuritavate andmed

<i>Nimi</i>	<i>Vanus</i>	<i>Töökogemus õpetajana</i>	<i>Eelnev kogemus</i>	<i>Õpetatavad ained</i>	<i>Haridus</i>
Anne	51	3 aastat	Kultuurimaja juhataja	Algklassid	Bakalaureuse kraad
Elis	24	2 aastat	Töö kaupluses ülikooli kõrvalt	Eesti keel ja kirjandus	Bakalaureuse kraad

Gerda	40	8 kuud	Disaini valdkond	Eesti keel ja kirjandus	Magistrikraad
Frederic	24	5 kuud	Audiitorbüroo	Inimese- ja ühiskonnaõpetus	Bakalaureuse kraad
Anniki	34	7 kuud	Õppejõud	Matemaatika	Magistrikraad
Helena	45	8 kuud	Sotsiaaltöö	Väikeklassi õpetaja	Bakalaureuse kraad
Hanna	26	3 aastat	Õmblus ja disain	Algklassid	Bakalaureuse kraad
Margit	39	2 aastat	Õmbleja	Algklassid	Bakalaureuse kraad
Maris	33	7 kuud	Riigiamet	Matemaatika	Magistrikraad
Reet	49	3 aastat	Bibliograaf	Väikeklass ja matemaatika	Bakalaureuse kraad

2.2 Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuu. Kuna autorile teadaolevalt ei ole varasemalt samal teemal uurimusi tehtud, peeti oluliseks viia läbi uurimus kasutades poolstruktureeritud intervjuud. Õunapuu (2014) ütleb, et poolstruktureeritud intervjuu algab kavandatult, kuid kulgeb avatult, lähtuvalt olukorrast. Intervjuu kava koostati lähtuvalt uurimistöö teoreetilisest osast. Intervjuu kava koostamisel kaasati antud töö juhendaja. Intervjuu alguses tutvustati intervjuueeritavatele lühidalt intervjuu kava, uurimuse eesmärki ja uurimisküsimusi. Samuti paluti luba intervjuu salvestamiseks mobiiltelefoniga ning tutvustati intervjuu läbiviimise eetikat ja kinnitati, et küsimustele on lubatud mitte vastata ning küsiti luba nime kasutamiseks või pseudonüümiga asendamiseks. Intervjuu salvestamiseks kasutati telefonirakendust Voice Memos. Seejärel toimus küsimuste esitamine ja vastamine avatud kujul. Intervjuu käigus püüdis uurija kava mitte maha lugeda ning hoida intervjuueeritavatega silmsidet.

Uurimuse läbiviimiseks valiti kümme töötavat õpetajat, kellel puudus õpetaja kvalifikatsioon. Uuritavatega püüti esmalt kontakti saada läbi Lääne-Harjumaa koolide juhtkonna, saates neile e-maili teel küsimuse intervjuueeritavate kohta ning helistati ka ühele koolijuhile, kust tuli vastuseks, et selliseid õpetajaid kahjuks ei leidu. Seejärel asus töö autor läbi isikike kontaktide ja magistritöö juhendaga abiga leidma uuritavaid. Lepiti kokku kümne inimesega ajad vestlemiseks ning viidi läbi intervjuud. Intervjuueerimise periood kestis veebruarist aprillini 2020. aastal. Algselt oli kokku lepitud, et intervjuud toimuvad õpetajate töökohas. Laherand (2008) toob välja, et kvalitatiivne uurimus viiakse läbi uuritavale loomulikus keskkonnas ja uurija läheb sageli uuritavale koju või töökohale. Üheksa intervjuueeritavaga toimus intervjuu veebivahendusel ning uuritavad said seejuures viibida oma kodus, mis on neile loomulik keskkond. Pilootintervjuu toimus uuritava töökohas.

Intervjuu kava koostati tuginedes uuringutele alustava õpetaja kohanemisest (Eisenschmidt *et al.*, 2015; Remmik *et al.*, 2015; Timoštšuk *et al.*, 2018; Tobias 2015) ja jagati kolmeks teemaplokiks. Alustuseks küsiti taustaküsimusi. Näiteks täpsustati õpetajaks saamise teekond ning õpetaja vanus, haridustase ja õpetajaks olemise kogemus koolis; küsiti, kui suur on õpetaja töökoormus ning milliseid õppeaineid koolis õpetatakse. Lisaks küsiti, millises valdkonnas töötati enne õpetajaks saamist. Teises ploki eesmärk oli välja selgitada kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate kogemused seoses koolipoolse toetusega. Selles plokis küsiti näiteks, kuidas on õpetajat koolis toetatud; kas tal on koolpoolt olemas mentor; kas ja kuidas toimub õpetaja ja mentori vaheline koostöö. Lisaks uuriti, millist tuge on saanud kolleegidelt ja lapsevanematel; millised võimalused on tal teiste õpetajate tundide külastamiseks. Küsiti ka, kas alustava õpetaja teadmised õpetamisest on olnud piisavad sisseelamise toetamiseks. Uuriti ka, millised on olnud õpetaja kohanemist soodustavad ja takistavad tegurid. Teise ploki lõpetuseks küsiti, millised on olnud õpetaja enda tegevused, et oma sisselamist toetada.

Kolmanda ploki eesmärk oli välja selgitada, missugused ootused on kvalifikatsiooninõuetele mittevastavatel alustavatel õpetajatel koolipoolsele toetusele. Selles plokis küsiti, milliseid meetmeid tuleks koolis rakendada, et alustav kvalifikatsioonile mittevastav õpetaja ennast paremini sisse elaks; millised ootused on alustaval õpetajal koolipoolsele toetusele enda arengus õpetajana ning millised on alustava õpetaja ootused juhtkonna poolsele toetusele. Küsiti ka, millisena soovib alustav õpetaja näha ennast ümbritsevat sotsiaalset töökeskkonda. Lähtuvalt töö teoreetilisest osast olid ka küsimused, mis on seotud alustava õpetaja

läbipõlemisega, seejuures küsiti, millisel määral on õpetaja tundnud seoses tööga ülekoormust; kas õpetaja tunneb, et saab oma tööga hästi hakkama ning kas õpetaja on tundnud emotsionaalset kurnatust seoses tööga. Uuriti ka, kas õpetaja on mõelnud mõtteid töölt lahkumise osas.

Usaldusvääruse suurendamiseks viidi enne esimese intervjuu läbiviimist läbi ka pilootintervjuu, mille käigus selgus, et küsimused on uuritvatele arusaadavad ning kõigile uurimisküsimustele õnnestus saada vastused. Viidi sisse vähesel määral muudatusi ja täpsustusi, mis toetavad intervjuerijat küsimuste esitamisel. Muudatused on nähtavad lisas 1, intervjuu kavas küsimuste järel sulgudes.

Ühe intervjuu transkribeerimiseks kasutati ka Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018) veebipõhise kõnetuvastuse keskkonda. Järgmised intervjuud transkribeeriti käsitsi, kuna antud süsteemi kasutamine ei olnud uurijale mugav. Tekstifailid olid uurija hinnangul ebapiisava kvaliteediga ning tuli teha hulgaliselt parandustööd. Käsitsi tehtud ühe transkriptsiooni kirjutamiseks kulus uurijal tavaliselt 1-1,5 päeva. Keskmiselt oli ühe transkriptsiooni maht 12 lehekülge kasutades kirjastiili Times New Roman, kirjasuurus 12 ja reavahega 1,5.

2.3 Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati induktiivset kvalitatiivset sisuanalüüsi. Mayering (2014) järgi võimaldab induktiivne kvalitatiivne sisuanalüüs mõista ja kirjeldada materjali ilma uurija eelarvamusteta. Enne andmete analüüsimist transkribeeriti intervjuud täies mahus.

Andmeanalüüsiks sisestati QCMaps keskkonda uurimisküsimused ning seejärel transkribeeritud intervjuud ühekaupa. Seejärel toimus intervjuude läbitöötamine ja kodeerimine uurimisküsimuste kaupa, näide moodustatud koodidest: RQ1-8 vaba päev, et ülikoolis käia; RQ1-26 tundide vaatlus enne tööle asumist; RQ1-27 alustades väiksem töökoormus. Kui intervjuud olid töö autori poolt kodeeritud, toimus uurimuse usaldusvääruse tõstmiseks kaaskodeerimine, millega aitas Tallinna Ülikooli magistrant. Kaaskodeerimisel võeti aluseks kaks intervjuud ning mõlema puhul lähtuti mõlemast antud töös olevast uurimisküsimusest. Kaaskodeerimisel suuri erinevusi koodides ei esinenud. Kaaskodeerija nägemus koodidest oli töö autoriga sama, kuid kitsendatud võttes. Sellest lähtuvalt sõnastati koodid täpsemaks näiteks kood: sisseelamine ja teadmised õpetamisest asendati koodidega: puudulikud teadmised distsipliini tagamisest klassiruumis ja puudulikud

teadmised õpilaste motiveerimisest. Pärast kaaskodeerimist alustati keskkonnas QCMaps alakategooriate moodustamist. Esimese uurimisküsimusele moodustati üheksateist alakategooriat, millest omakorda moodustati kuus peakategooriat. Teisele uurimisküsimusele moodustati kaksteist alakategooriat ning neli peakategooriat. Näide kategooriate moodustamisest on lisas 2.

3. Tulemused

Antud töö eesmärgiks oli välja selgitada kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate kogemused koolipoolse toetusega ja ootused toetusele. Järgnevalt esitatakse saadud tulemused uurimisküsimuste kaupa, tuues välja andmeanalüüsil moodustunud peakategooriad. Tulemuste esitamisel on välja jäetud uurimusse mittepuutuvad tsitaadid ja tekstilõigud, lühendatud tsitaadid on märgitud sümboliga /.../. Iga tsitaadi lõpus on uuritava pseudonüüm. Tsitaate on toimetatud jättes välja üleliigsed sõnad.

3.1 Kogemused koolipoolse toetusega

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada, millised on kvalifikatsiooninõuetele mittevastava alustava õpetaja kogemused seoses koolipoolse toetusega. Andmeanalüüsi tulemusena kujunesid välja järgmised peakategooriad: 1) koolipoolsed meetmed alustava õpetaja kohanemise toetamiseks; 2) kolleegidelt õppimine ja mentori toetus õpetajatööd alustades; 3) kolleegide ja juhtkonna tugi kohanemisel; 4) suur õpilaste arv ja puudulikud teadmised õpetamisest kohanemist raskendava teguritena; 5) erinevad kogemused suhtluses lastevanematega.

3.1.1 Koolipoolsed meetmed alustava õpetaja kohanemise toetamiseks

Peamiste kohanemist soodustavate meetmetena tõid õpetajad välja paindliku tunniplaani ülikooliõpingute kõrval. Uuritavad tõid välja, et neil on võimalik käia tööl paindlikuma graafikuga. Näiteks oli mitmel neist vaba päev, et käia ülikoolis ning tunniplaan koostatud selliselt, et ülikooliõpingute ajal ei ole vaja asendusi paluda.

Nii, et nüüd on nagu väga väga seda ka toetatud ja võimaldatud niimoodi käia töö kõrvalt ja tunniplaan on seda hästi toetanud. (Anne)

Jah, see oli mul ka tingimus, et kui ma tööle lähen, et siis kindlasti ma peaksin saama käia ka ülikoolis ja siis selle arvestusega, et kaugõppes-sessioonõppes osalemiseks ikka reede peaks vaba olema. Siis nii ma sain ka kohe. (Anniki)

Oluliseks peeti ka uutele õpetajatele peetavaid infokoosolekuid, kus õpetaja saab infot kooli korralduslike küsimuste kohta ning uurimuses osalenud õpetajate sõnul oli palju sellest abi ka teadmiste täiendamiseks kujundava hindamise alal.

/.../ siis tehti ka selle kohta koosolek uutele õpetajatele, kus olid siis ka nõ algklasside õpetajad, kuna see on esimest kuni viienda klassini- see kujundav hindamine. Nad siis rääkisid ja näitasid, kuidas nemad kirjeldavat tagasisidet ja hindamist teevad. (Elis)

3.1.2 Kolleegidelt õppimine ja mentori toetus õpetajatööd alustades

Intervjuudes osalenud õpetajad pidasid oluliseks seda, et saab käia kolleegide tunde vaatlemas.

Õpetajate sõnul on olnud sellest kasu oma professionaalse arengu toetamiseks. Samas toovad nad välja, et sellest on olnud kasu nende enda professionaalse arengu toetamiseks. Õpetajad said kogenumate kolleegide pealt õppida, kuidas tunnis distsipliini hoida ning juhiseid tunni ülesehituse kohta. Lisaks rääkisid alustavad õpetajad, et õpetaja, kelle tunde vaadeldakse peaks olema alustava õpetajaga samasse ainevaldkonda kuuluv õpetaja. Seda põhjendati asjaoluga, et siis on võimalik näha, kuidas õpetaja töötab ja iseendale saada uusi teadmisi tunnis kasutamiseks. *Mul ei olnud ühtegi õpetajat, kes oleks keeldunud. Kui oli plaan minna, siis ma õpetajaga leppisin eelnevalt kokku ja ma tõesti sellel perioodil ei ole saanud mitte ühtegi eitavat vastust. Nii et ma olen kenasti saanud külastada tunde. Erin vaid tunde ja saanud suure kogemuse tänu sellele. (Anne)*

Aga ühesõnaga, et ma sooviksin külastada just selliste õpetajate tunde, kes minu jaoks tundub, et meie töö metoodika on nagu sarnane või isegi sama, et see oleks oluline. (Frederic)

Alustavate õpetajate jaoks on olulisena välja toodud ka see, et kool on pakkunud võimalusena alustades õppida teise õpetaja kõrval. Õpetajad on saanud vaadelda teise õpetaja tunde enne tööle asumist ning seda peetakse kasuliku meetmena õpetajatööga alustamisel.

Minu puhul, mis veel eriline oli, oli see et esimene viiendik õppeaastast, ehk kuni esimese koolivaheajani sügisel, ma töötasin ühe neljanda matemaatika õpetajaga koosparalleelselt /.../ Tema töötas seal koolis vist üheksandat või kümnendat aastat. Ja siis seitse nädalat olimegi nii, et tema andis tunde ja mina jälgisin teda. Ja see oli väga, väga hea. Et õpilased said mind tundma juba, sest ma olin koguaeg tunnis. (Anniki)

Uuritavad pidasid oluliseks mentori saamist koheselt tööle asumisel. Seda põhjendati sellega, et koolis on vaja kedagi, kellele toetuda, kellelt küsida infot asjade kohta, millele kohest vastust ei tea ning sooviti, et mentor oleks toeks õpetamisalaste küsimuste korral. Mentorit peeti eriti tähtsaks just seepärast, et alustav kvalifikatsiooninõuetele mittevastav õpetaja ei oma kogemusi koolis töötamisega ning koolisüsteemi tundmisega.

Meil koolis on mentorlusprogramm ehk siis iga alustav õpetaja saab enda mentori, kes tegeleb temaga, vaatab tund, räägib kuidas koolis asjad käivad- mis, kus ja mida peab tegema. Ja see on hästi suur tugi. See hõlmab tervet kooli ja tervet seda tööd, et ükskõik millega võib selle mentori juurde minna. (Hanna)

Kvalifikatsiooninõuetele mittevastavad alustavad õpetajad peavad enda jaoks ka oluliseks toimivat koostööd mentoriga. Toodi välja, et alustades oli enamusel koostöö mentoriga selline, et õpetaja saab vajadusel abi ning mentor on olemas ja toetab. Kuid oli ka selliseid kogemusi, kus mentor on õpetaja jaoks olemas peamiselt formaalselt ning õpetaja ei tunne, et saab mentorilt piisavalt tuge. Peamiseks murekohaks oli õpetaja ja mentori omavaheline sobimine.

Koolis määrati mulle ka mentor. Teadlikult kohe mentor, aga temaga olen kohtunud nüüd kahel korral alles, et ühesõnaga selline vähene toetus./.../ ongi selline süstematiseeritud kokku lepitud kohtumine ja siis me arutleme, et aga sel hetkel võib-olla ei ole nagu ükski küsimus enam selline aktuaalne, et tegelikult ükski probleem ei saa lahendatud siis, kui see probleem üles kerkib. Vaid lihtsalt hiljem. (Frederic)

Uurimuses osalenud õpetajate sõnul ei ole alati mentor ka nende oma kooli õpetaja, vaid mentor on saadud ka väljastpoolt kooli. Sellisel juhul toimub koostöö mentoriga kokkulepitud aegadel ja õpetajad tunnevad, et sellisest mentorsüsteemist on neile samuti abi. Mentoriga kohtutakse vajaduspõhiselt ning õpetajad tunnevad, et saavad mentorilt abi ka meetodilistele küsimustele. Vastavalt vajadusele ja sõltuvalt ka teemast. Et kui ma tunnen, et on vaja siis me ikkagi jah niimoodi iganädalaselt saame kokku. Vahepeal on pausid. Noh, nüüd on üldse niimoodi, et kui on häda käes, siis ma kirjutan. Aga jah, põhimõtteliselt küll kord nädalas. /.../ Kui ma seal päris hullusti hädas olin septembris, et siis ma sain endale nii-öelda teise eesti keele õpetaja, küll teisest koolist, kelle juures ma sain käia kord nädalas nii-öelda järeleaitamist või etteaitamis tunnis. Me saime koos need minu tunnimaterjalid uueks nädalaks üle vaadata. See on kõige olulisem ma arvan minu jaoks. Ta on nagu selline praktiline abi, millest mul kõige rohkem kasu on. (Gerda)

Alustavad õpetajad tundsid, et kolleegidelt õppimine ja mentori tugi alustades on neile oluline ning sellest on saanud nad ka tuge kohanemisel.

3.1.3 Kolleegide ja juhtkonna tugi kohanemisel

Alustades peeti oluliseks kolleegide suhtumist uude õpetajasse. Õpetajate kogemused kolleegidega on valdavalt positiivsed ja soojad. Öeldi, et kolleegid on õpetajad vastu võtnud soojad ja sõbralikult. Hinnati seda, kui kolleegid võtavad kvalifikatsioonile mittevastavat õpetajat kui tavalist kolleegi, kes on nendega võrdne.

Et meil on hästi ühtehoidev kollektiiv. Ehk siis niisugune toetav, et kui kellelgi on mingeid muresid või juhtub midagi, siis me nagu oleme ikkagi meeskonnana alati toeks. Väga hästi võeti mind seal vastu, et noh, eelmise aasta sügisel õpetajate päevaks, meil otsustati hakata välja andma sellist tiitlit oma meeskonnas, et „Suure südamega õpetaja“ ja mina sain selle südame esimesena. Et selles mõttes see on juba nagu omaette niisugune tunnustus, et oled oluline selle meeskonna jaoks. (Margit)

Uurimuses osalenud õpetajad tundsid, et kui meeskonnas on veel alustavaid õpetajaid, siis see on toeks kohanemisel. Õpetajad tunnevad, et saavad teistelt alustavatelt õpetajatelt toetust ja mõistmist. Samuti on nendega olnud lihtsam suhteid luua, sest omatakse ühesugust kogemust.

/.../ kui ma tööle läksin, siis oli tõesti selline aasta, kus oli hästi palju uusi õpetajaid ja selletõttu läks ka sisseelamine paremini. Meil tekkisid pigem uute õpetajatega sellised, et kellega me hästi läbi saame. (Elis)

/.../ täitsa abistav ja julgustav selles mõttes, et noh ongi teised alustavad õpetajad seal ka. Et sa ei ole see, kes üksinda seal hädas on. (Gerda)

Alustavad õpetajad tunnevad, et nad on kolleegide poolt kooli hästi vastu võetud ja kolleegid toetavad nende arengut õpetajana. Tuntakse, et kolleegidelt saab küsida nõu ja abi ning on leitud kolleegide seast endale ka sõpru. Välja toodi, et suures koolis ei saa alati kolleegidega sõber olla, kuna kool on suur ja kõik ei tunne üksteist, kuid kooli meeskond on siiski olnud sõbralik.

/.../kui mul ikka mingi mure on, siis ma ikka leian kellegi, kes mind aitab. Mul on ikka hästi vedanud, sest mul on hästi toredad kolleegid koolis. Sellega mul on hästi läinud. (Anniki)

Õpetajad on tundnud ka sooja ja toetavat suhtumist kooli õppejuhtide poolt, kes on käinud vaatlemas õpetaja tunde, et anda näpunäiteid ja konstruktiivset tagasisidet ning ka sisseelamisel tunnikavade koostamisel ja õppematerjaliga tutvumisel abiks olnud.

Kõigepealt tuli mulle õppejuht ja näitas kirjastuste kodulehelt näiteks ka näidistöökavasid. Siis ta käis minuga koos ka kooli õpperaatukogus ja sealt mulle ka siis anti mitte ainult klassiks vajalikud õppekomplektid vaid ka hästi palju lisamaterjale, mis mind toetaksid.
(Elis)

Uurimuses osalenud pidasid ka tugipersonali toetust oluliseks, sest see aitab õpetajal toime tulla keeruliste olukordadega klassiruumis. Õpetajatel on kogemused, kus tugipersonal ise tuleb abi pakkuma. Seda pidasid õpetajad oluliseks kohanemise toetamisel.

Aga samas on mulle kinnitanud tugispetsialistid, et nende poole võib pöörduda. Sealhulgas siis HEV-koordinaatorid, sotsiaalpedagoog, psühholoog, et nad on olemas. Aga mina ise võib-olla pidanud vajalikuks nende poole pöörduda. Et olengi rääkinud oma tööküsimusi läbi oma mentoriga, aga samas õpilasi saatnud küll sotsiaalpedagoogi juurde. (Frederic)

Tunnistati, et ka juhtkonna tugi on õpetajate kohanemist alustades toetanud. Õpetajad pidasid positiivseks seda, kui kooli juhtkonnal on aega, et alustavale õpetajale õpetamiseks vajaminevaid vahendeid tutvustada või kooli juhtkonnal on aega, et õpetajalt küsida, kuidas läheb.

Minu jaoks oli kõige esimene ja kõige suurem üllatus see, et kooli direktoril on koolipeal joostes aega pidada kinni ja küsida: „Kuidas sul läheb?“. Et märgata ja on meeles, et on uus õpetaja. (Maris)

3.1.4 Suur õpilaste arv ja puudulikud teadmised õpetamisest kohanemist raskendava teguritena
Uurimuses osalenud õpetajad tunnistasid, et õpilaste arv klassis ja klasside arv, kellega koolis tuleb tegeleda on nende jaoks väljakutse õpetamisel. Oluliseks peeti ka seda, et üks ainetund nädalas ühe klassiga ei võimalda õpetajal kõikide õpilaste nimesid meelde jätta ning see on raskendav tegur õpetamisel.

/.../ ma kohtun nendega tund nädalas ja kokku seal kuuteistkümmes klassikomplektis on kolmsada kakskümmend õpilast. Ehk siis see on kindlasti tegur, mis ei lase nagu väga hästi sisse elada. Mitte sisse elada, see ei ole õige sõna... toime tulla selles olukorras. Tõesti ma ei tunne lapsi, see on nagu põhiasi. (Frederic)

Olulise tegurina toodi välja ka see, et alustades ei ole õpetajal piisavaid teadmisi klassis distsipliini tagamiseks ning see valmistab õpetajale raskusi töö alustamisel.

Aga esimesel aastal, kuna mul tõesti mitte mingit praktikat, ega midagi ennem kooliga seotult ei olnud, siis see oli tõesti pea ees vette. Pigem oli raske ja ma selletõttu tunnen, et

ma tegin mingid vead, distsipliini kohapealt võib-olla. Mul ei olnud selle kohta nii palju teadmisi. Hästi oluline ongi, et kui sul on see viies-kuues klass ka, kus ongi selline iga, siis tuleb hästi need reeglid ja selline enesekehtestamine ja kõik selline. (Elis)

Samas tunti ka, et teadmised õpilaste motiveerimisest ei olnud alustades piisavad. Need teadmised tulid alles hiljem ülikooliõpinguid alustades ja töökogemusega.

Ja võib-olla ka see õpilaste motiveerimine ja motivatsiooni teema. Et ma tunnen, et võibolla neist jää puudu. Sellistest oskustest ja teadmistest, et need tulid siis kuidagi jooksvalt ülikoolist või siis jah töökogemusega. (Elis)

3.1.5 Erinevad kogemused suhtluses lastevanematega

Intervjueeritud õpetajad tunnistasid, et kogemusi suhtluses lapsevanematega on neil erinevaid.

Rohkem suhtlevad lapsevanematega need õpetajad, kes on ka klassijuhataja rollis. Küll aga tunnistasid kõik õpetajad, et kokkupuude lapsevanematega suhtlemises neil on olemas.

Lapsevanematega positiivne suhtluskogemus oli õpetajatel peamiselt läbi klassijuhatamise ja õpilaste toetamise aineõpetajana. Välja toodi, et lapsevanemad annavad tagasisidet nii õpetajale ürituste korraldamise eest kui ka siis, kui õpetaja annab kodule teada murest lapse õppeedukuse pärast. Samuti pöörduakse õpetaja poole ka selleks, et õpetajale anda tagasisidet lapse edu kohta.

Siis kui me veel tavaõppes olime, siis mul oli vaid paar üksikut kontakti lapsevanemaga.

Üks neist oli kohe kiitus, et „Oi kui tore, et minu poeg õpib nüüd matemaatikat nii hästi ja saab kõigest aru”. (Anniki)

/.../ mul on hästi tore klass kellel on hästi toredad vanemad. Selles suhtes, et nad on tohutult toetavad ja meil ei teki lisaprobleeme, millega pead tegelema. (Margit) Aineõpetajad tunnistasid, et kuna nad ei ole klassijuhatajad, siis jääb suhtlus lapsevanematega tagasihoidlikuks. Kirjeldati, et ei ole olnud põhjust lapsevanematega kontaktis olla, sest ei ole korraldatud klassi üritusi ning õpilastele antakse tagasiside pigem suusõnaliselt klassiruumis või e-keskkondade kaudu.

Pigem positiivsed. Mul ei ole ühtegi negatiivset kogemust. Väga sellist tihedat suhtlust aineõpetajana, kui klassijuhataja ei ole, ei ole niikuinii. Et on osad õpilased, kelle eest mõnel korral pigem suhtlebki vanem /.../. Aga siia maani tagasiside, nii palju, kui teda on olnud, on olnud positiivne. (Gerda)

Uurimuses osalenud õpetajad tunnistasid ka, et on olnud selliseid kokkupuuteid lapsevanematega, mis ei ole väga meeldivad ning seda on tulnud ette nii klassijuhatajana kui ka aineõpetajana.

Kuigi mul on ka see kogemus, kus valimatu sõimuga minu poole pöördub lapsevanem.

Emotsiooni pealt. Kui ma temaga olin natukene vestelnud ja selgitanud, siis ta rahunes ja me saime tema lapse muudest asjadest ka räägitud. (Maris)

Uurimuses osalenud õpetajad tunnistasid, et nende kogemused kohanemisel koolikeskkonnaga on peamiselt olnud koolipoolt pakutud meetmed õpetaja kohanemise soodustamiseks. Õpetajad tunnistasid, et kohanemisel on rolli mänginud ka kolleegidelt õppimine ja mentori toetus tööd alustades. Lisaks toodi välja, et õpetajad on kogenud kohanemisel kolleegide ja juhtkonna tuge ning uuringus osalenud tunnistasid, et neil on olnud raskused kohanemisel seoses õpilaste arvuga klassis ning puudulike teadmistega õpetamisest. Alustavad õpetajad tõid ka välja, et kohanemisel on oma osa olnud ka lapsevanematega suhtlemisel.

3.2 Ootused koolipoolsele toetusele

Teise uurimisküsimusega sooviti teada, missugused on kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate ootused koolipoolsele toetusele. Sellest uurimisküsimustest moodustus neli peakategooriat: 1) ootused juhtkonnapoolsele huvile ja arenguestlustele juhtkonnaga; 2) ootused koostööle tugipersonali ja mentoriga; 3) ootused kohanemist soodustavate tingimuste pakkumisele kooli poolt; 4) ootused kolleegide toetusele kohanemise soodustamisel.

3.2.1 Ootused juhtkonnapoolsele huvile ja arenguestlustele juhtkonnaga

Õpetajad tunnevad, et sisseelamisele aitaks kaasa see, kui juhtkond tunneks õpetaja suhtes huvi. Oodatakse, et õpetaja ei peaks olema ise see, kes pöördub oma kogemustest juhtkonnaga rääkima vaid juhtkond juhiks tähelepanu sellele, millised on õpetaja tegevused koolis.

Ma võib-olla ootaksin seda, et nad natukene rohkem tunneksid huvi, et kuidas läheb.

Samas ma tean, et ma võin minna ja rääkida ja kurta. Et jah ootus ongi võib-olla see, et nad natukene arvestaksid sellega, et ma olen esimest aastat ja oleksid võib-olla natukene rohkem kursis sellega, mida ma teen ja kuidas ma teen. (Gerda)

Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et ootavad juhtkonnapoolseid arenguestlusi, mis oleksid tihedamalt, kui korra aastas. Õpetajad tunnevad, et see aitaks neil rääkida oma muredest ja

rõõmudest ning samas tunnistati, et alustades ei ole õpetaja enda ümber suutnud veel moodustada võrgustikku, mis oleks neile toeks ning seda oodatakse just juhkonnalt.

Idee poolest see võiks toimuda sügisel ja kevadel. Et sügisel võib-olla, kui esimesed paar kuud on ära olnud ja esimene veerand on läbi saanud /.../ see võib-olla ei peagi olema, et see on arenguestluse nime all, aga et saada teada, mida see õpetaja tunneb, millised on need kitsaskohad, kus ta tunneb, et tal on tuge vaja? See võiks olla õppeaasta esimesel poolel. Ja teine võiks olla siis kunagi kevadel. Võib-olla peale õppeaasta lõppu, kus tema käest siis jälle küsitakse, et mis ta ise tunneb, kuidas ta ise tunneb, mis olid need kohad, mis vajasisid rohkem tuge või mida me veel saame sinu heaks teha? (Maris)

3.2.2 Ootused koostööle tugipersonali ja mentoriga

Intervjueeritud õpetajad tunnistasid, et kuna neil ei ole vastavat haridust, siis valmistab neile raskusi ka erivajadustega lastega töötamine. Oodatakse suuremat informeeritust tugipersonali poolt, kes juhendaks õpetajat ja teavitaks laste erisustest. Öeldi, et selliselt saaks õpetaja ennast kurssi viia vastavate erivajadustega ning oskaks paremini lapsi toetada.

Ma peangi siin silmas tugimeeskonda: psühholoogid, sotsiaalpedagoog. Nendest on abi. Samas see on jällegi see, et kui mina pöördun nende poole, siis ma saan abi, et keegi ise väga pakkuma ei tule. Mul on kolm last, kes on individuaalsel õppekaval ka. Kaks on ühes klassis ja üks on teises klassis. Et noh, kasvõi see ootus, et keegi annaks mingit infot nende kohta, et mis need põhjused on. Ma mõtlen just tugispetsialistidelt. (Gerda)

Uurimuses osalenud ütlesid, et mentorid on üldiselt toetanud õpetajaid hästi. Mõningatel juhtudel on ette tulnud, et õpetajad ootavad mentorilt peamiselt seda, et mentor viiks neid kurssi ka koolis selliste kohtadega, millele alati kohe ei tulegi. Õpetajad tunnistavad, et saavad tuge e-kooli täitmisel ja mentor käib ka tunde vaatamas, aga oodatakse rohkem toetust just pisisasjade suhtes, mis on ülejäänud koolile iseenesest mõistetavad, aga uuele õpetajale võivad teadmatusest valmistada stressi ja pingeid.

Kui sa tuled tööle kooli, kui sa teed kooliga lepingu, sulle näidatakse sisekorra eeskirju, sulle näidatakse tuletõrje eeskirju, aga väga tihti unustatakse, et koolis selles õppeprotsessis on miljon pisikest asja. Ja igal koolil on oma kokkulepped, et mis klassides kirjutatakse uurimustöid, kuidas täidetakse vihikuid? Kas koolil on ühtsed reeglid ja nõuded? Sellistest sisulistest kokkulepetest nagu unustatakse sulle rääkida. (Reet)

3.2.3 Ootused kohanemist soodustavate tingimuste pakkumisele kooli poolt

Uurimuses osalenud õpetajad ütlesid, et alustades sooviksid nad töötada pigem normaalkoormusega ja mitte töötada ülekoormusega. Õpetaja, kes annab tunde liitklassile sooviks töötada vaid ühe klassikomplektiga korraga.

Kuna minul on liitklass, mul on kaks klassi. /.../ siis kahe klassi õpetaja olla on suur väljakutse. Jah, ma olen saanud hakkama, aga ma tunnen, et ma tahaksin veel paremini hakkama saada ja olen unistanud sellest, et võib-olla sügisel uuel õppeaastal tekib mul see võimalus, et ma saan edasi minna ühe klassiga. (Anne)

Õpetajad olid ka arvamusel, et alustades oleks suureks toeks see, kui alustaval õpetajal oleks vähem tunde nädalas, kui juba kogenud õpetajal. Õpetajad tunnevad, et töökoormus on suurem alustades, kuna kõik tunnid on õpetaja jaoks uued ning tuleb palju aega kulutada tundideks ettevalmistamisele. Samas oldi ka seisukohal, et seejuures ei tohiks olla alustava õpetaja palk väiksem, kui kogenud õpetajal.

Alustava õpetaja jaoks, mida mina teeksin kui mina oleksin seadusetegija, et kuna tundide ettevalmistamiseks kulub ikka jah, no see on ikka tõesti müstiline aeg - no ma ei tea, ei oskagi öelda, et kui lõpmatult palju võib ikka kulutada tunde ettevalmistamiseks. Alustava õpetaja selline töökoormus võiks küll olla näiteks 15 tundi nädalas - no ma huupi selle muidugi praegust pakun, aga jah kindlasti vähem tunde, et just saaks lastele ettevalmistada selliseid ägedaid tunde ja õigem oleks öelda ka mõtestatud ja lõimitud ja kasutatud igasuguseid IKT vahendeid. Aga ikka tõesti hästi palju tuleb teha enda pere ja laste arvelt. (Helena)

Intervjueeritavad ütlevad ka, et alustades oleks hea saada oma klassiruum. Kui õpetaja peab igal vahetunnil otsima, millises klassiruumis ta õpetama peab, siis tekitab see õpetajate sõnul lisapingeid, millega alustades kokku puutuma peab.

Mis ma võib-olla sooviks, mida minul ei ole, et oleks oma kindel klassiruum, kus sa oma tunde annad. Meil on seal rahvast palju ja ruumi on vähe ja sellega kaasneb see, et ma pean muudkui ringi rändama oma asjadega ja neid tunde erinevates klassides andma. Ma arvan, et lihtsustaks see, kui mul oleks selline üks ruum. (Elis)

Toodi välja ka see, et õpetaja, kes alustab tööd, võiks varasemalt käia samas koolis tunde vaatlemas. See annaks õpetajale ülevaate, milliseid metoodikaid tunnis kasutatakse ja millised lapsed õpivad antud koolis.

/.../õpetaja saaks külastada enne, kui tema hakkab tunde anda, et tal oleks võimalus külastada konkreetse kooli õpetajate tunde. See on hästi oluline selleks, et lastega tuttavaks saada. /.../ Et siis võib-olla kevadel võtta selle konkreetse kooliga ühendust ja käia seal koolis vaadata natukene ringi, teha tutvust õpetajatega, kes seal töötavad. Rääkida koolijuhiga, tugipersonaliga ja tõesti külastada mõnda tundi. Nii on kindlasti lihtsam. (Anne)

Alustamist lihtsustava toetusmeetmena soovitavad õpetajad, et alustav õpetaja võiks saada koheselt tööle asudes endale mentorõpetaja, kes viiks neid kurssi tööga koolis ning aitaks ette valmistada õppeaastat ja ainetunde.

Ma arva, et ikkagi võiks olla koolis üks õpetaja või üks inimene, kes siis nii-öelda tunneb sinu vastu huvi ja viib sind asjadega kurssi. Et päris nii ei peaks olema, et sa ise kõik asjad pead välja uurima. Alates sellest, et kuidas kohvi saab ja lõpetades sellega, et kus mingisugused dokumendid asuvad või mis need tavaliselt on. Et sellest oleks ilmselt abi. Võib-olla ongi ootus see, et kui sa oled kooli sattunud või tööle võetud, et sa siis päris üksinda ei jää. (Gerda)

Samas tunnevad uuritavad, et nende kohanemisele aitaks kaasa ka see, kui olemasolev mentor tunneks rohkem huvi nende käekäigu vastu koolis. Küsiks, kuidas neil läheb ka väljaspool kokkulepitud aegasid.

/.../võib-olla pigem seda, et keegi tunneks huvi, et kuidas läheb. Ja noh aitaks ja annaks mingisuguseid nippe või mõtleks kaasa. Et seda pigem on natukene vähem. Et ongi sedasi, et hüppasin pea ees tundmatus kohas vette ja noh nüüd ujun ise ja vaatan, et kuidas ma hakkama saan. Et katsetan ja möllan. (Gerda)

3.2.4 Ootused kolleegide toetusele kohanemise soodustamisel

Uurimuses osalenud õpetajad ootavad kolleegidelt, et nad oleksid sõbralikud ja suhtuksid õpetajasse, kui tavalisse õpetajasse, mitte kui kvalifikatsioonile mittevastavasse õpetajasse. Oodatakse ka kolleegide poolset sooja vastuvõttu ja positiivset suhtumist.

Hästi oluline on see sõbralik õhkkond. Ma väga hindan seda ja teineteist toetavad kolleegid kindlasti - näiteks kuna minul ei ole üldse mingit küsimust on need kolleegid minust nooremad või hoopis vanemad, et hindan jah kõik positiivse ellusuhtumisega kolleege. (Helina)

Uuritavad tõdesid ka, et ootavad mõistvat suhtumist ja viisakat suhtlemist lapsevanamete poolt ning tunnistasid, et kooli meeskonna tugi lapsevanematega suhtlemisel on nende jaoks oluline. *Vanemad kodus ju näevad, kui laps pusib hirmsasti kaua seda matemaatikat teha. Või no mis iganes ainet teha. Pöördu õpetaja poole, mida õpetaja veel näeb, kuidas last veel toetada? Jällegi õpetaja saab kogemuse ja see ongi see, kuidas lapsevanem toetab õpetajat tema arenguteel. See variant minu jaoks on täiesti arusaamatu, kui hetkega kohe tõmmatakse telefonikõne kuhugile direktorile või õppealajuhatajale ja saadetakse seljataga mingisuguseid sõimu-laimu või mis iganes kirju, et sellest pole kellelegi kasu. (Maris)*

Peamisteks ootusteks koolipoolsele toetusele on õpetajatel see, et kooli meeskond kaasaarvatud juhtkonnaga tunneks nende vastu huvi ja küsiks neilt, kuidas neil läheb, et õpetaja saaks oma kogemusi jagada kolleegidega. Lisaks tuntakse, et alustades oleks abi erinevatest tugimeetmetest, mis hõlbustaks õpetaja sisseelamist. Alustavad kvalifikatsiooninõueteta õpetajad tunnevad, et kohanemist soodustav oleks ka lapsevanemate mõistev ja sõbralik suhtumine õpetajasse.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada kvalifikatsioonile mittevastavate alustavate õpetajate kogemused ja ootused koolipoolsele toetusele. Järgnevalt arutletakse töö tulemuste üle.

Esimese uurimisküsimusega missugused on kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate kogemused koolipoolse toetusega andsid õpetajad tähenduslikke vastuseid. Uurimuses osalenud õpetajate kogemused seoses koolipoolse toetusega on erinevad. Õpetajad tunnistasid, et neile on koolipoolt määratud mentor, kes peaks olema neile alustamisel toeks. Van Ginkel jt (2016) toob välja, et kohanemisele oluline on ka mentori ja algaja õpetaja omavaheline sobimine kui ka see, kuidas mentorid kohandavad oma mentorlust vastavalt algajate õpetajate õppimise individuaalsetele erinevustele. Uuringus osalejad tunnistasid, et neil on olemas mentor, kuid mitte kõik õpetajad ei tundnud, et mentor, kes neile on määratud, on nende jaoks õige inimene neid juhendama. Peamiseks murekohaks oli õpetaja ja mentori omavaheline sobimine. Samas oli osa õpetajaid ka seisukohal, et mentor on neile olnud suureks toeks ja inimene, kellelt

on nad saanud küsida küsimusi ja abi. Peamiseks toetusmeetmeks toodigi välja, et õpetaja on saanud endale koolipoolse juhendaja ehk mentori, kes on enamasti juhtudes alustades olnud toeks. Uuritavate jaoks oli oluline, et saaks kolleegidelt õppida ning peeti oluliseks ka nende toetust õpetajatööga alustamisel. Ka erinevad teooriad (Selliov ja Vaher, 2019; Poom-Valickis, 2007) kinnitavad, et alustavale õpetajale on oluline koostöö ja tagasiside kogenumate kolleegide poolt. Uuritavad kasutasid selleks koolipoolt pakutavaid võimalusi kogenumate kolleegide tundide vaatlemiseks ning ka võimalust enne ise klassi ees tundide andmist vaadelda trimestri vältel teise õpetaja tööd. Tundide vaatlemine enne tööle asumist võiks olla üks võimalus alustava õpetaja kohanemise soodustamiseks koolikeskkonnas.

TALIS uuringus (Talimalu *et al.*, 2019) on kirjeldatud, et sisseelamistegevused võivad olla ka ametlikud struktureeritud programmid (näiteks juhtkonnapoolne regulaarne juhendamine, vähendatud õpetamiskoormus või kogunud õpetajate poolne juhendamine). Uuritavate sõnul on juhtkond olnud nende kohanemisel toetavaks teguriks. Õppejuhid on käinud õpetajate tunde vaatlemas ning andnud alustavale õpetajale konstruktiivset tagasisidet õpetaja läbiviidud tunni kohta. Uuritavad tunnistasid, et sellest on olnud neile abi. Juhtkonnapoolset huvi alustava õpetaja töö suhtes võikski pidada üheks kohanemist soodustavaks teguriks õpetajatöösse sisseelamisel. Intervjueeritavad kirjeldasid enda kohanemist raskendava tegurina seda, et suur õpilaste arv, kellega tuleb tööd teha ning puudulikud teadmised õpetamisest on olnud nende jaoks pingeid tekitav. Ka Taimalu jt (2020) toovad välja tulemuse TALIS uuringust, milles selgub, et Eesti õpetajate poolt tuuakse stressiallikatena enim välja õpilaste õppetulemuste eest vastutamist, erivajadustega õpilaste jaoks tundide ettevalmistamine, administratiivse töö rohkus, mahukas töö õpilaste hindamisel, korra hoidmine klassiruumis, vanemate tõstatatud küsimustega tegelemine ja ajakulu tundide ettevalmistamiseks. Alustavad õpetajad ise kirjeldasid, et lapsevanematega suheldes on neil olnud positiivsete kogemuste kõrval ka negatiivsed kogemused. Siinkohal vajaksid õpetajad suuremat toetust kolleegidelt, mentorilt ja juhtkonnalt, kes aitaksid õpetajal olla suhtluses lapsevanematega. On võimalik, et alustavatel kvalifikatsiooninõuetele mittevastavatel õpetajatel oleks lihtsam luua suhteid ja lahendada lapsevanemate tõstatatud küsimusi, kui neil oleks olemas õpetajatöös vastav haridus, mis omakorda käsitleb ka suhtlemisalaseid pädevusi.

Teise uurimisküsimuse eesmärk oli leida, millised on kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate ootused koolipoolsele toetusele. Selle uurimisküsimuse käigus selgus, et õpetajate ootused koolipoolsele toele on osaliselt erinevad teoorias väljatoodust.

Blömeke jt (2015) on seisukohal, et oskuste arenemine ja õpetajate rahulolu näib ilmnevat kõige paremini, kui noored õpetajad tunnevad, et neid hinnatakse, nad tunnevad kollegiaalsust, julgustust ja et neid usaldatakse.

Uuritavad ise on seiskohal, et heaks toetavaks meetmeks oleks juhtkonnapoolne huvi õpetaja käekäigu vastu ja arenguestlused juhtkonnaga, mis toimuksid teatud ajavahemike tagant, et analüüsida õpetaja toimetulekut. Juba Moir (1990) on väljatoonud, et pärast kuue kuni kaheksa nädalast pidevat stressirohket tööd hakkab alustavatel õpetajatel pettumus tekkima. Ka uuringus osalenud õpetajad ise tunnistasid, et paar kuud peale töötamise alustamist on tekkinud neil tunne, et soovivad töölt lahkuda ning vajavad suuremat juhtkonnapoolset huvi ja toetust sel perioodil. Seega saaks siinkohal teha ettepaneku kooli juhtkondadele, et alustavatele õpetajatele võiks pakkuda tuge perioodiliste arenguestluste näol, kus õpetaja saab rääkida oma tunnetest ja mõtetest ning raskustest ja rõõmudest seoses tööga.

Antud magistritöö raames läbiviidud uuringus selgus, et õpetajad ootavad koostööd tugipersonali ja mentoriga. Ootusena tugipersonalile toodi välja see, et õpetaja oleks teadlik õpetatavate laste erivajadusest, kuna kvalifikatsioonile mittevastaval õpetajal puuduvad erialased teadmised erivajadustega õpilaste õpetamisest. Ka TALIS uuring (Taimalu *et al.*, 2020) toob välja, et õpetajatöö juurde kuulub erivajadustega õpilaste jaoks tundide kohandamine. Seega võiks siinkohal teha ettepaneku kooli tugimeeskondadele, et tutvustada uuele õpetajale konfidentsiaalsust rikkumata õpilaste erivajadusi, mis hõlbustaks omakorda õpetaja toimetulekut klassiruumis ja tundide ettevalmistamisel. Samuti oodatakse ka koostööd mentoriga. Soovitakse, et mentor tunneks huvi õpetaja käekäigu vastu ning oleks õpetaja jaoks olemas, mis ka teoorias leiab kinnitust. Awaya jt (2003) iseloomustab mentorlust, kui teekonda, mis kirjeldab mentori ja õpilasoõpetaja ainulaadset suhet. Teekond hõlmab võrdse suhte loomist, mida iseloomustab usaldus, teadmiste jagamine, moraalne tugi ja teadmine, millal aidata ja millal mitte sekkuda.

Uuritavad ootavad ka, et kool ei suhtuks neisse, kui kogenud õpetajasse ning pakuks neile alustades täiendavaid meetmeid, mis aitaksid kohanemist soodustada. Meetmetena toodi välja näiteks see, et õpetaja saaks alustada tööd väiksema koormusega, sest alustades kulub õpetajal rohkem aega tundide ettevalmistamiseks. Ka varasemad uuringud toovad välja, et õpetaja sisseelamist toetaks väiksem tunnikoormus alustamisel. TALIS uuring (Taimalu *et al.*, 2020) toob välja, et Eesti õpetajate poolt tuuakse stressiallikatena välja ajakulu tundide ettevalmistamisel. Lisaks ootavad õpetajad toetavate meetmetena veel kohest mentori pakkumist, oma klassiruumi,

koormuse normaliseerimist ja õpetajad sooviksid ka enne tööle asumist vaadelda tunde selles koolis, kuhu sügisest tööle minnakse.

Selliov ja Vaher (2019) leiavad, et õpetaja professionaalsele arengule aitab enim kaasa koostööine koolikultuur ja kogenumate kolleegide tugi. Uurimuses selgus, et õpetajad ootavad ka kolleegide tuge, mis soodustaks nende kohanemist. Peamiselt soovivad õpetajad, et kolleegid oleksid õpetaja vastu sõbralikud ja toetavad. Samas oodatakse ka, et mentor tunneks huvi õpetaja käekäigu vastu. Setlhako (2019) läbiviidud uuringus on selgunud, et nii õpetajate mentorid kui ka alustavad õpetajad ise väärtustavad juhendamist kui olulist arengusuhet. Seega võiksid koolid kaaluda kõikide õpetajate koolitamist mentorõpetajaks olemisel, et muuta uute õpetajate kohanemine lihtsamaks.

Antud uuringu tugevuseks võib pidada seda, et autorile teadaolevalt ei ole Eestis veel valminud uuringut, mis käsitleks kvalifikatsioonile mittevastavate alustavate õpetajate kohanemist koolikeskkonnaga. Uurimus võiks aidata koolijuhte ja haridusasutuste mentorõpetajaid mõistmaks, millised on kvalifikatsiooninõueteta alustava õpetaja ootused koolipoolsele toetusele ning seejärel saab neid ootuseid rakendada muutes need kogemusteks. Antud magistritöö piiranguks saab pidada seda, et enamus käesolevas uurimustöös osalenud õpetajaid omasid varasemat kogemust pedagoogika valdkonnas, kas bakalaureuseõpingute käigus või käsilolevate magistriõpingute käigus. Lähtuvalt antud töö teoreetilisest ülevaatest, milles käsitletakse alustavaid õpetajaid, võib öelda, et alustaval kvalifikatsiooninõuetele vastava ning kvalifikatsiooninõuetele mittevastava õpetaja ootustes koolipoolsele toetusele suuri erinevusi ei esinenud. Seega pakub töö autor välja edasisteks uuringuteks uurida õpetajaid, kellel puudub igasugune varasem kogemus pedagoogika valdkonnaga. See aitaks veel täpsemalt välja selgitada, millised on kvalifikatsioonile mittevastavate alustavate õpetajate kogemused ja ootused koolipoolsele toetusele.

Tänu sõnad

Täna selle magistritöö valmimisele kaasaitamises oma juhendajat Ingrid Koni. Erilise tänu soovin avaldada Katri Kütile, kes oli minu juhendajaks magistritööga alustamisel. Täna ka oma koolipoolset mentorit Ingrid Kittit, kes viis mind selle teemani ja soovin tänada kõiki intervjuueeritavaid, kes olid valmis keerulisel ajal intervjuudes osalema ning oma abikaasat ja õde, kes motiveerisid mind ja olid mulle alati toeks.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Airi Veisner-Konoplitski

/allkirjastatud digitaalselt/

11.08.2020

Kasutatud kirjandus

Algatusest. (s.a) Külastatud aadressil

<http://alustavatopetajattoetavkool.blogspot.com/p/algatuses.html>

Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. Külastatud aadressil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>

Anspal, T. (2018). *The development of teacher identity through role and self-conception in pre-service teacher education* (Doctoral dissertation).

Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 45-56.

Blömeke, S., Hoth, J., Döhrmann, M., Busse, A. Kaiser, G., & Göning, J. (2015). Teacher change during induction: development of beginning primary teachers' knowledge, beliefs and performance. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 287–308.

Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded (2019). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005?leiaKehtiv>

Eisenschmidt, E., Reiska, R., & Oder, T. (2015). Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*. 3(1), 148-172.

Ergunay, O., & Adiguzel, O. C. (2019). The first year in teaching: Changes in beginning teachers' visions and their challenges. *Qualitative Research in Education*, 8(3), 276-314.

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.

Jaakson, K. (2009). *Üldhariduskoolide õpetajate töökoormus ning tervisekäitumine*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Kutseaasta ja mentorkoolitus (s.a). Külastatud aadressil <https://www.ht.ut.ee/et/kutseaasta>

Kõrgharidusega õpetajaid on enim juurde saanud 1.-6. klassid (2019). Külastatud aadressil <https://blog.stat.ee/2019/03/28/korgharidusega-opetajaid-on-enim-juurde-saanud1-6-klassid/>

- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lane, J. L., & Sweeny, S. P. (2019). Understanding agency and organization in early career teachers' professional tie formation. *Journal of Educational Change*, 20(1), 79-104.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. Külastatud aadressil <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mets, U., & Viia, A. (2018.) *Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus*. Uuringu lühiaruanne. Tallinn: SA Kutsekoda.
- Moir, E. (1990). Phases of First Year Teachers. California Department of Education. Külastatud aadressil http://prodev.dadeschools.net/MINTMentorSupport/PHASES%20OF%20FIRST%20YEAR%20_2_.pdf
- Noorkõiv, T. (2018). Beginning teacher mentoring in Estonia: a basic review of the current state and suggestions for improvement. *Taikomieji tyrimai studijose ir praktikoje-Applied research in studies and practice*, 14(1), 52-57.
- Ots, A., Vaher, K., Selliov, R., & Laanoja, P. (2008). Ülevaade Eesti õpetajaskonnast. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php>.
- Papastyliaou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(3), 295-314.
- Poom-Valickis, K. (2007). *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseaalal*. Publitseeritud doktoritöö: Tallinna Ülikool.
- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 173-201.
- Selliov, R., Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISes andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Selliov, R. & Vaher, K. (2019). *Üldhariduskoolide õpetajaskonna tööalane liikuvus ja karjääriteed EHISes andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Setlhako, M. A. (2019). Novice teachers experiences on the development of professional identities during practicum. *Journal of social science and humanities*, 16(9), 102-114.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena*.

OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1. osa.

Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove.

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena*. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 2. osa. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove.

Timoštšuk, I., Ugaste, A., & Mets-Alunurm, K. (2018). Õpetajate õpimiskogemused neoliberaalsete haridusmuutuste taustal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(1), 77-101.

Tobias, T. (2015). *Õpetajate tööga seotust mõjutavad töö tajutud tähenduslikkuse tegurid*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Tehnika Ülikool

Van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and teaching*, 22(2), 198-218.

Valk, A. (2016). Õpetajaameti atraktiivsus. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Õpetaja karjääredel (2016). Külastatud aadressil
http://www.opetajateliit.ee/?attachment_id=2246

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada kvalifikatsiooninõuetele mittevastava alustava õpetaja ootused ja kogemused koolipoolsele toetusele esimestel õppeaastatel.

1.osa

1. Kuidas Teist sai õpetaja? Kirjeldage enda kogemust.
2. Kui suur on Teie õpetamise kogemus koolis (mitu aastat)?
3. Millises valdkonnas töötasite enne õpetajaks saamist?
4. Millist/milliseid aineid õpetate koolis?
5. Kui suur on Teie ametikoha suurus?
6. Milline on Teie haridustase?
7. Kui vana Te olete?

2.osa

1.Missugused on kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate kogemused koolipoolse toetusega?

1. Palun kirjeldage, kuidas Teid on esimesel kooliaastal koolis toetatud.
2. Kas Teil on olemas koolipoolne mentor/juhendaja?
3. Kui jah, siis palun täpsustage, millal ja kuidas toimub teievaheline koostöö?
4. Kui ei ole, siis millist tuge te mentorilt ootaksite? Kui ei ole, kas on kolleeg, kellega sa saad jagada oma muresid ja rõõme?
5. Kui asusite kooli tööle, kas saite siis kohe endale koolipoolse juhendaja?
6. Kuidas olete kollektiivi poolt vastuvõetud?
7. Millised võimalused on Teil teiste õpetajate tundide külastamiseks?
8. Kuidas kirjeldate oma sisseelamist? Kirjeldage, kas Teie teadmised õpetamisest on olnud piisavad sisseelamisel?
9. Millised on Teie kogemused lapsevanamatega koostöös?
10. Millised on olnud Teie kohanemist soodustavad tegurid koolis?
11. Millised on olnud kohanemist takistavad tegurid?
12. Palun kirjeldage, mis on olnud need Teie enda tegevused, mis on Teile õpetamisel toeks olnud? Õpetaja enda tegevused.

3. osa

Missugused on kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate ootused koolipoolsele toetusele.

1. Milliseid meetmeid tuleks koolis rakendada, et alustav kvalifikatsiooninõuetele mittevastav õpetaja ennast paremini sisse elaks? (juhendaja, mentor, vähem tunde nädalas, võimalus teiste õpetajatega aruteluks)
2. Millised on Teie ootused koolipoolsele toetusele enda arengus õpetajana? (teised õpetajad, lapsevanemad, õpilased)?
3. Millisena sooviksite näha ennast ümbritsevat sotsiaalset töökeskkonda (suhteid koolijuhi ja teiste kolleegidega, organisatsioonikultuuri ning mentori tuge (Remmik, *et a.l.*, 2015))?
4. Millised on teie ootused juhtkonnapoolsele toetusele? Kuidas on Teie sisseelamist toetanud direktor? (õppealajuhataja?)
5. Millisel määral olete tundnud töötatud aja jooksul ülekoormatust seoses tööga?
 - a. Palun täpsustage, milliste ülesannete osas?
6. Kas tunnete, et saate oma tööga hästi hakkama? Palun põhjendage.
7. Millisel määral tunnete tööga seoses emotsionaalset kurnatust?
8. On Teil olnud mõtteid ka töölt lahkumise osas?
9. Millised on Teie edasised plaanid?
10. Kas plaanite asuda õppima õpetajakoolitusse? Täpsustage, millisele erialale sooviksite õppima asuda.
11. Millised on Teie võimalused jätkata uuel õppeaastal samas koolis töötamist?

Lisa 2. Alakategooriatest peakategooriate moodustamine

Alakategooria	Peakategooria
<ul style="list-style-type: none"> • Õpetajana paindlik tunniplaan ülikooliõpingute kõrval • Infokoosolekud kohanemise toetamiseks 	Koolipoolsed meetmed alustava õpetaja kohanemise toetamiseks
<ul style="list-style-type: none"> • Kolleegide vaatlus oma professionaalse arengu toetamiseks • Kolleegidelt õppimine oma professionaalse arengu toetamiseks • Mentori saamine tööle asumisel • Toimiv koostöö mentoriga • Toimiv koostöö mentoriga 	Kolleegidelt õppimine ja mentori toetus õpetajatööd alustades
<ul style="list-style-type: none"> • Alustavate kaasõpetajate tugi kohanemisel • Kolleegide soe vastuvõtt • Õppejuhi tugi kohanemisel • Juhtkonna tugi kohanemisel • Tugipersonali tugi kohanemise 	Kolleegide ja juhtkonna tugi kohanemisel
<ul style="list-style-type: none"> • Õpilaste suur arv väljakutsena õpetamisel • Klasside suur arv väljakutsena õpetamisel • Puudulikud teadmised distsipliini tagamisest • Puudulikud teadmised õpilaste motiveerimisest 	Suur õpilaste arv ja puudulikud teadmised õpetamisest kohanemist raskendava teguritena
<ul style="list-style-type: none"> • Positiivne kogemus lastevanematega • Aineõpetajana vähene suhtlus lastevanematega • Negatiivne kogemus lastevanematega 	Erinevad kogemused suhtluses lastevanematega
Alakategooria	Peakategooria
<ul style="list-style-type: none"> • Juhtkonna huvi õpetaja käekäigu vastu • Regulaarsed arenguestlused õpetaja professionaalse arengu toetuseks 	Ootused juhtkonnapoolsele huvile ja arenguestlustele juhtkonnaga
<ul style="list-style-type: none"> • Tugipersonali toetus erivajadustega laste õpetamisel • Mentori toetus alustades 	Ootused koostööle tugipersonali ja mentoriga
<ul style="list-style-type: none"> • Koormuse normaliseerimine • Oma klassiruum • Osakoormusega alustamine • Enne tööle asumist tundide vaatlemine kohanemise soodustamiseks • Ootus saada mentor 	Ootused kohanemist soodustavate tingimuste pakkumisele kooli poolt
<ul style="list-style-type: none"> • Mentori huvi õpetaja käekäigu vastu • Kolleegide positiivne ja sõbralik suhtumine õpetajasse • Kooli toetus lapsevanematega suhtlemisel 	Ootused kolleegide toetusele kohanemise soodustamisel

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Airi Veisner-Konoplitski annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Kvalifikatsiooninõuetele mittevastavate alustavate õpetajate kirjeldused kohanemisest koolikeskkonnaga ja ootused koolipoolsele toetusele kohanemise soodustamiseks, mille juhendaja on pedagoogika lektor Ingrid Koni, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

1. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Airi Veisner-Konoplitski

11.08.2020